

# Las representaciones de las carreras universitarias desde la mirada de los estudiantes<sup>1</sup>

ANALIA ELIZABETH LEITE  
Universidad de Málaga, España

---

Las representaciones sobre una carrera universitaria constituyen una forma de “mirar” y analizar las múltiples relaciones y la trama que se tejen entre las tradiciones sociales e históricas que dieron origen a la misma; las visiones institucionales en cuanto a como se estructuran y organizan los aspectos curriculares y administrativos; y las vivencias e interpretaciones de los destinatarios directos: los estudiantes, quienes eligen, esperan, suponen e imaginan su futuro profesional. Desde este marco nos preguntamos: ¿cómo inciden las percepciones sobre una carrera universitaria en el sentido e importancia que se le da a la misma? ¿Se perciben las connotaciones sociales y políticas de las propias carreras? ¿Se identifican diferencias o diferentes estatus según la carrera? ¿Qué consecuencias se derivan de estas percepciones?. Estos interrogantes orientaron el análisis de los resultados del estudio que se presenta, llevado a cabo con estudiantes universitarios de distintas carreras mediante la recuperación de información de estudios previos, el trabajo con entrevistas en profundidad, la revisión de planes de estudio de las carreras de Ingeniería, Ciencias Económicas y Humanidades (Historia y Ciencias de la Educación) y de información estadística sobre matrícula y evolución de la misma.

Las estrategias de análisis se concentraron básicamente en detectar toda la información referida a: ideas, percepciones y valoraciones, sobre la carrera, los planes de estudio y las posibilidades de futuro, tanto en lo laboral como en lo personal, buscando núcleos de sentido desde lo recurrente, lo semejante, o lo atípico y estableciendo relaciones con categorías conceptuales establecidas previamente y construyendo otras categorías desde lo que la misma información iba indicando. En todos los casos, en las diversas interpretaciones una de las categorías de mayor peso la constituye la noción de institución; que aparece mediada por el discurso de los estudiantes y por los diversos significados atribuidos a las carreras, los planes de estudio y el futuro profesional. Es justamente en la institución universitaria donde se plasman, cobran vida y se cargan de sentido las representaciones de los estudiantes. La Institución Universitaria, como lugar cúlspide del saber dentro del sistema educativo formal, en el sentido de último nivel por el que transita un sujeto para alcanzar título y profesión y como responsable de la formación de sus propios recursos, genera modos de enseñanza, de aprendizaje, de tratamiento del conocimiento, de vínculos, de relaciones que conforman o constituyen modos válidos y legítimos a seguir, a reproducir, a internalizar. Otras categorías de análisis utilizadas fueron: la noción de sujeto: como un hablante hablado por múltiples discursos que remiten a las formas político-sociales que lo instituyen en el devenir humano a través de la cultura y del mundo simbólico. La noción de conocimiento: en el sentido de formas y modalidades de apropiación del saber que develan ideologías sobre la sociedad, sobre el sujeto, sobre la propia profesión.

---

<sup>1</sup> El presente trabajo forma parte del estudio “Las representaciones de los estudiantes sobre las carreras, los planes de estudio y el futuro profesional”, llevado a cabo en cuatro carreras de la Universidad Nacional del Nordeste (Chaco), Argentina.

Las representaciones de los estudiantes, como punto de intersección entre lo individual-subjetivo y lo social, se condensan en una idea principal o central que luego se desagrega: las carreras, los planes de estudio y las posibilidades futuras son visualizadas como un juego o cúmulo de materias que hay que pasar. Materias más valoradas o menos valoradas en función de la proximidad de su contenido con lo propio de la profesión o el quehacer profesional. Se percibe un sentido práctico en la valoración de las materias: sirven o no sirven. La forma de experimentar las materias, en cuanto al grado de dificultad que puedan presentar, devela o permite incluir los aspectos organizativos y administrativos, que de otra manera no aparecerían. Es justamente la vivencia de las materias lo que remite a otros aspectos relacionados con las carreras y la organización de los planes de estudio. Podemos pensar en una visión fragmentada de los planes de estudio, fundamentalmente en cuanto al conocimiento que se obtiene. Conocimiento que adquirirá mayor o menor prestigio, en función de la carrera elegida. Vemos aquí las connotaciones socio-políticas de la carrera que remiten a una profesión, a un estilo de vida, a un mayor estatus social, a unas posibilidades diferentes; no es lo mismo ser un ingeniero que un profesor en Ciencias de la Educación, aunque a la hora de encontrar un trabajo ambas carreras tendrán dificultades. El peso de las tradiciones profesionales se siente y se percibe en el discurso de los estudiantes a la hora de evaluar materias, valorar el esfuerzo, reconocer y aceptar sacrificios.

## Las carreras universitarias

Las carreras son percibidas como grandes "campos" o espacios de saberes. Algunos saberes, traducidos en materias, aparecen con más fuerza y otros ni siquiera se mencionan.

Estos espacios de saberes son evaluados desde una perspectiva práctica, en el sentido de si sirven o no sirven para lo que será su futura profesión. La idea de campo podemos pensarla en términos de Bourdieu (2000) como campo científico, es decir, las carreras como grandes campos, entendidos como un universo en el que se incluyen los agentes y las instituciones que producen, reproducen o difunden el arte, la literatura o la ciencia. Es un mundo social, como los demás, pero obedece a leyes sociales más o menos específicas, es un espacio relativamente autónomo, donde el grado de autonomía es lo que diferencia a cada campo científico. Por lo tanto no tendrá el mismo grado de autonomía, el campo de las ingenierías, de las economías, de las ciencias de la educación y de la historia. Y esto es percibido por los estudiantes, en particular, en la imagen que tienen de la carrera.

En forma global existe una imagen más centrada en el conocimiento, en las ciencias, en la tecnología, por parte de los estudiantes de ingeniería y más centrada en los vínculos, relaciones, formas de enseñanza en las humanidades. La autonomía de los campos científicos que dan sentido y se concretizan en determinadas carreras, se manifiesta en la forma de reaccionar a presiones externas, en la forma de resolver conflictos, en la capacidad de refractar, retraduciendo en una forma específica, las coacciones o las demandas externas (Bourdieu, op. cit., pp. 74-75). Los estudiantes de ingeniería y economía van internalizando una idea de independencia y posibilidad de decisión y actuación avalada interna –por la propia institución universitaria mediante las competencias profesionales que determina– y externamente –por los colegios profesionales que regulan la actuación, pero al mismo tiempo la protegen y le dan sentido. A diferencia de los estudiantes de Humanidades (Ciencias de la Educación e Historia) que internalizan una idea de dependencia de un sistema –el sistema educativo, del cual formarán parte– que regula la actuación,

aunque también circulan ideas respecto de modificar este sistema o actuar fuera de él; con la consecuente cuota de marginalidad. Las posibilidades de producción en un campo y en otro son diferentes, el estatus del conocimiento que integran los campos científicos de las ingenierías, las economías y las humanidades son diferentes. Esto es clave para comprender como se van estructurando y sobre que bases se van conformando las representaciones sobre las carreras.

Las tradiciones disciplinares dejan sentir su peso, el valor de las ciencias exactas, predominante en las ingenierías, frente a las ciencias sociales y humanidades predominante en los profesorados. El campo de la economía, a pesar de pertenecer a las ciencias sociales, queda situado en un punto intermedio, constituye una cuestión de estado, es decir, su posición viene dada por el valor que le asigna la sociedad. Este campo profesional, se encuentra sobrevalorado por la sociedad, ya que existe una concepción de que es a través de la esfera económica como se resolverán los problemas que afectan a la comunidad (Romero, 2003). En estas carreras tienen gran peso las concepciones ligadas al hecho de que ser Contador, Licenciado en Administración de Empresas o Licenciado en Economía significa que se es justamente el profesional indicado para actuar en el ámbito económico, espacio singularmente calificado como clave en el desarrollo de una sociedad.

La ingeniería, en sus diversas ramas, es una carrera instrumental, ligada al desarrollo y a la incorporación de tecnología (Panaia, 1999). Tradicionalmente, el ingeniero es el introductor de la innovación tecnológica o, en menor medida, el gestor de la organización y la innovación en el proceso de trabajo.

Siguiendo a Bourdieu, los campos científicos son el ámbito de dos tipos de poderes, presentes con mayor nitidez en las carreras de ingeniería y economía y/o administración que en las de humanidades: un poder temporal o político ligado a la ocupación de posiciones eminentes en las instituciones científicas, direcciones de laboratorios o departamentos, pertenencia a comisiones, comités de evaluación y al poder sobre los medios de producción y reproducción y un poder específico, "prestigio" personal que es más o menos independiente del anterior y que se basa casi exclusivamente en el reconocimiento, "poco o mal objetivado e institucionalizado, del conjunto de pares o su facción más consagrada (en especial, con los colegios invisibles de eruditos unidos por relaciones de estima recíproca)" (op. cit., p. 89). Estos poderes se cristalizan en las carreras y en parte se perciben, porque es justamente lo que configura una especie de "halo" alrededor de una carrera, potenciando o debilitando su elección. Un estudiante de Ingeniería nos muestra esta idea cuando nos dice que lo que más le gusta de la carrera: "es el prestigio que se ha formado a través de los profesionales docentes, el que ahora es una constante...; otro nos dice que le gusta el conocimiento científico que se trasmite, la amplitud de conocimiento que uno puede tener". Un estudiante de Ciencias Económicas, por su parte, nos dice que le gusta "la posibilidad para enfrentar la realidad económica"; otro le gusta porque "la economía o la carrera es fundamentalmente una herramienta, también porque se ve "muy de cerca la realidad económica". Los estudiantes de Humanidades también centran su gusto por la carrera en "los amplios conocimientos relacionados con la realidad, la diversidad de conocimientos que se reciben", aunque de una manera general y difusa.

Las ideas de los estudiantes respecto de las carreras nos acercan a la tipología que menciona Adriana Puiggrós (1993): "en la universidad argentina existen tres tipos de carreras: las tradicionales, centenarias; las que llevan ya unas décadas, casi un medio siglo de existencia y las que surgen de campos del saber muy nuevos y por lo tanto poco "disciplinados" (op. cit., p. 29). Las carreras de Ingeniería y Ciencias Económicas pertenecerían al primer grupo, donde los currículos de las profesiones liberales se caracterizan

por la redundancia, la repetición de contenidos y bibliografía y la coexistencia de asuntos caducos con saberes de punta, que se introducen de forma más contingente que planificada conservando algo de ilegalidad. Como muy bien plantean los estudiantes, para el caso de ingeniería, respecto de lo que menos les gusta de la carrera: "... la poca adaptación a la actualidad.... Se quedó en el tiempo, falta entrar en el campo de la investigación, de la tecnología...".

Los estudiantes de Ciencias Económicas dicen que hay muchas materias que no tienen que ver con la carrera, como el derecho y la filosofía, los conocimientos poco adecuados a la realidad.

Las carreras de Ciencias de la Educación e Historia pertenecerían al segundo grupo, con extensísimos currículos que no solo cargan, como plantea Puiggrós, con los males de las carreras tradicionales sino que agregan un desorden originado en el hecho del mayor peso de las luchas corporativas sobre los espacios, que el de los saberes y su orden que en el caso anterior, han logrado institucionalizarse rígidamente (op. cit., p. 39). Un estudiante de Historia plantea que lo que menos le gusta de la carrera son las materias extensas, el poco tiempo que se tiene y la superficialidad en el tratamiento de los contenidos. Los estudiantes de Ciencias de la Educación dicen que algunas materias son obsoletas, que no tienen relación con la carrera, como por ejemplo las materias filosóficas, pero falta tiempo para otras materias como las pedagógicas. Podemos observar la lucha por el predominio entre las disciplinas que estructuran una carrera frente a lo que los estudiantes suponen que debe darse, teniendo como horizonte lo que harán una vez que hayan obtenido el título.

En la idea de carrera, representada a través de las materias, y las basadas en función de su utilidad y cercanía a lo que será el quehacer profesional, subyace una concepción o una noción de racionalidad técnica, donde la actividad del profesional es instrumental, dirigida a resolver problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas (Perez Gomez, 1992). Esta idea, pensada desde las carreras, sería la siguiente: toda carrera debe estructurarse o debe contener materias, contenidos y conocimientos directamente relacionados con lo que será el futuro profesional, con el hacer. La idea de una formación integral, como parte de la formación específica, queda relegada o no es relevante en las representaciones sobre las carreras, lo cual nos lleva a pensar en cuál es la función de la formación universitaria. Si en el imaginario de los estudiantes predomina una idea meramente instrumental, una idea del "hacer" o de la "práctica para", ¿cuál será la finalidad que subyace a la formación profesional? y ¿cómo se ven reforzadas estas finalidades con las estructuras de las propias carreras?

En una palabra, si la formación en la universidad "debe" apuntar a una perspectiva integral: ¿por qué las percepciones de los estudiantes respecto de las carreras se organizan en torno a objetivos tan específicos y puntuales? Si seguimos profundizando en esta línea de razonamiento y de acuerdo con Habermas (1971, 1987) la racionalidad tecnológica reduce la actividad práctica a mera actividad instrumental: el análisis de los medios apropiados para determinados fines, olvidando el carácter específico e insoslayable del problema moral y político de los fines de toda actuación profesional que pretenda resolver problemas humanos (citado por Pérez Gómez, op. cit., p. 403).

Esta idea se presenta con más fuerza en las carreras de corte más liberal, como las ingenierías y las ciencias económicas, cuyo perfil profesional se orienta a un tipo de profesión independiente, a diferencia de las carreras de Humanidades, donde la reducción de la racionalidad práctica a una mera racionalidad

instrumental no hace más que reforzar su actuación, en cuanto a que debe aceptar las situaciones como dadas, del mismo modo que acepta la definición externa de las metas de su intervención.

Los estudiantes ven mejores posibilidades laborales en las carreras de ingeniería y ciencias económicas, a pesar de la situación social, que en las de humanidades. El mayor o menor margen de libertad de actuación que encarna o representa cada carrera es fundamental para los sujetos.

Frente a esto cabe una reflexión sobre el papel histórico de instituciones universitarias y carreras. La tradición de algunas carreras se anuda casi con la historia del país y con las expectativas puestas en ellas por la propia sociedad. Las ingenierías encarnan una idea de progreso, de desarrollo, que le da una significación especial. Además de la social, esta carrera tiene una connotación de tipo cognitiva, la idea de "carrera difícil" le da un estatus intelectual particular. Donde crece una idea de inteligencia como capacidad que se tiene o de la cual se carece. Las ciencias económicas se asocian a ideas como conducción, desarrollo, producción. La economía mueve al mundo. Las expectativas sociales, al igual que con las ingenierías, son altas y con un imaginario que las hace de suma importancia. Las Humanidades vendrían a ser como la Cenicienta de las carreras, desde las tradiciones históricas del país, en cuanto a quienes siguen esta carrera y porqué lo hacen, hasta la importancia social atribuida, que signan o marcan de manera negativa el futuro. Otro aspecto relevante en las representaciones de las carreras es la visión sobre el binomio producción-reproducción del conocimiento. Hasta dónde, desde la carrera, se puede crear, se puede decidir por sí mismo, se puede intervenir o simplemente cumplir con lo que está establecido. En una palabra, la posibilidad de innovación, progreso, construcción, que se perciba desde las carreras, cuyo primer filtro es la estructuración curricular y un segundo, la concreción de los contenidos a través de la enseñanza; es un aspecto esencial en las representaciones. Dicen los estudiantes: "...cuando me reciba quiero aplicar los conocimientos aprehendidos y crear nuevos métodos y conceptos relacionados con la carrera..." (estudiante de Ciencias Económicas), "...promover en mis alumnos el estudio e importancia de la historia..." (estudiante de Historia), "...como el campo se limita a la docencia o al desempeño dentro del sistema me desenvolveré en ese campo..." (estudiante de Ciencias de la Educación), "...plantear técnicas constructivas nuevas y aplicarlas, descubrir nuevas tecnologías y materiales, que aporten al área en que me desenvuelva" (estudiante de Ingeniería).

## Reflexiones finales

Las ideas, visiones, valoraciones y percepciones que conforman las representaciones de los estudiantes sobre las carreras universitarias nos revelan la complejidad del mundo universitario y en particular la importancia de los sentidos y significados atribuidos a las carreras, que no pueden escapar de los mandatos históricos y sociales que las originaron. Esto puede convertirse en un obstáculo, tanto para el crecimiento y desarrollo de algunas carreras –las menos valoradas o consideradas socialmente– como para la propia formación de los estudiantes, que "gota a gota" van asumiendo modos, prácticas, rutinas, ideologías, de manera poco consciente, y que pueden entrar en contradicción con el propio sentido y finalidad de la universidad.

## Bibliografía

- BOURDIEU, P., y PASSERON, J. C. (1967): *Los estudiantes y la Cultura*. Labor, Barcelona.
- BOURDIEU, P. (2000): *Los usos sociales de la ciencia*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- BUTELMAN, I. (1996) (comp.): *Pensando las instituciones*. Paidós, Buenos Aires.
- DELORS, Jacques (1996): "La educación encierra un tesoro". Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana, Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J., y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid.
- GUICHARD, J. (1995): *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Alertes, Barcelona.
- LEITE, A. E. (1997): "Ingreso y desgranamiento universitario. Una problemática a resolver", informe final de investigación. Secretaría General de Ciencia y Técnica, UNNE. Inédito.
- (2000): "Representaciones sobre éxito y fracaso académico en estudiantes universitarios", informe final de investigación. Secretaría General de Ciencia y Técnica, UNNE. Inédito.
- LYOTARD, J. F. (1989): *La condición posmoderna*. Cátedra, Madrid.
- MARC, E., y PICARD, D. (1992): *La interacción social*. Piados, Barcelona.
- MOSCOVICI, S. (1986): *Psicología Social II*. Piados, Buenos Aires.
- RIVAS FLORES, J. I., y LEITE, A. E. (2003): "Cultura institucional y función social de la universidad. Propuestas de cambio". Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario: Materiales de Formación del Profesorado Universitario, Guía III. Córdoba, Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas, pp. 335-408 (ISBN: 84-688-1084-3).
- ROMERO, H., y otros (2003): "La elección de la carrera en ingresantes a la Facultad de Ciencias Económicas de la U.N.R.C", ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior, Córdoba.
- PANAIA, M. (1999): "Trayectorias profesionales y demandas empresariales de ingenieros en Argentina", estudio con graduados. Universidad Tecnológica Nacional - Regional Gral. Pacheco.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid.
- PUIGGRÓS, A. (1993): *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*. Piados, Buenos Aires.
- SÁNCHEZ, V. (2000): "Representaciones sociales del saber pedagógico: Un estudio descriptivo en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco", tesis de maestría de la Universidad Católica de Temuco, Chile.
- SARLO, B. (1994): *Escenas de la vida posmoderna*. Ariel, Buenos Aires.
- UNNE (1998): "Documento de base", Programa de Cambio Curricular. Secretaría General Académica, Corrientes.

**Contactar**

**Revista Iberoamericana de Educación**

**Principal OEI**